

Tartu Ülikool  
Sotsiaal-ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Maike Allik

LASTEAIALOÕPETAJATE MOTIVEERITUS JA TAJUTUD TOETUS TÖÖKESKKONNAS

magistritöö

Juhendaja: Maret Pihu

Läbiv pealkiri: Motivatsioon ja toetuse tajumine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maret Pihu, PhD

.....

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....

Tartu 2012

## **Lasteaiaõpetajate motiveeritus ja tajutud toetus töökeskkonnas**

### **Resümee**

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada lasteaiaõpetajate motiveeritus töötamisel ja nende poolt tajutud töökeskkonnast saadav toetus. Kirjanduse põhjal selgitati sotsiaalses keskkonnas kujunevaid motivatsiooniliike ning psühholoogilistele vajadustele toetuse tajumist. Uurimuse läbiviimisel lähtuti aspektist, et Eestis puuduvad uuringud lasteaiaõpetajate motiveeritusest ja nende poolt tajutud toetusest töökeskkonnas.

Magistritöös püstitati kaks hüpoteesi: õpetajad, kes tajuvad lasteaiapoolset toetust oma tööle, on õpetamisel rohkem sisemiselt motiveeritud ning õpetajate motiveeritus ei sõltu tööstaažist, vanusest ja tegutsemisvaldkonnast, vaid tajutud toetusest nende tööle. Uurimuses osales 130 lasteaiaõpetajat. Ankeetküsimustik koosnes kahest osast: esimese osa väited olid motiveerituse ning teise osa väited töökeskkonna toetuse tajumise hindamiseks. Tulemuste analüüs näitas lasteaiaõpetajate kõrget sisemist motiveeritust ning töökeskkonnas kompetentsuse ja autonoomia toetuse tajumise positiivset seost lasteaiaõpetajate sisemise motivatsiooniga. Analüüs näitas ka suurema tööstaažiga lasteaiaõpetajate ning rühmaõpetajate kõrgemat sisemist motiveeritust. Toetuse tajumisel gruppidevahelises võrdluses erinevusi ei selgunud.

Märksõnad: lasteaiaõpetajad, motivatsioon, toetuse tajumine töökeskkonnas

## **Motivation and perceived support in the workplace of kindergarten teachers**

### **Summary**

The objective of the current master's thesis is to understand kindergarten teachers motivations for working and the effects of perceived work-related support on those motivations. The explanation of different kinds of motivation and the need for the perception of support for our psychological needs is based on literature. Research for the thesis was based on the notion that similar research has not been done before in Estonia.

Two hypotheses were postulated in the thesis: 1) Teachers that perceive higher work-related support from the children are more internally motivated 2) Motivational state does not depend on age, work experience or specific field of work, but on perceived work-related support.

There were 130 participants in the study, all of whom were employed as kindergarten teachers. The questionnaire that was used consisted of two parts: first was about the motivational aspect and second about the perceived work-related support. Results show that kindergarten teachers are highly internally motivated and that internal motivation is positively correlated with perceived support for competence and autonomy. Results also show that kindergarten teachers with more work experience are more internally motivated. No differences were found in perceived support between groups.

Keywords: kindergarten teachers, motivation, perceived work-related support

## Sisukord

Sissejuhatus .....	5
1. Teoreetiline ülevaade .....	5
1.1 Motivatsioon.. .....	5
1.2 Enesemääratlemise teooria.....	6
1.3 Motivatsiooni liigid enesemääratlemise teoorias .....	7
1.4 Psühholoogilised vajadused. ....	10
1.5 Psühholoogilised vajadused enesemääratlemise teoorias.. .....	10
1.6 Juhtkonnapoolne toetus töökeskkonnas. ....	14
2. Uuringu eesmärk ja hüpoteesid .....	16
Metoodika.....	17
1. Valim .....	17
2. Mõõtevahend .....	18
3. Protseduur.....	19
4. Tulemuste statistiline töötlus.....	19
Tulemused .....	20
1. Küsimustikkude psühhomeetrilised parameetrid .....	20
2. Lasteaiaõpetajate motiveerituse seosed toetuse tajumisega töökeskkonnas .....	21
3. Gruppidevaheline võrdlus .....	22
Arutelu.....	23
Kasutatud kirjandus.....	28
Lisad .....	32

## Sissejuhatus

Lapse arendamine läbi õppe- ja kasvatustegevuste on lasteaias meeskonnatöö. Planeeritud ja läbi viidud tegevuste kvaliteet sõltub mitmetest teguritest: õpetajatevahelisest koostööst, õpetajate huvidest ja hariduslikust taustast, lasteasutuse visioonist ja eripärast. Üheks oluliseks teguriks, mis mõjutab õppe- ja kasvatustegevuste kvaliteeti, on õpetajate motiveeritus ja sellega seotud tegurid.

Uuringute kaudu (Kocabac, 2007) on leitud, et kui õpetaja tajub töös toetust oma tegevusele, siis tema sisemine motiveeritus on suurem ning kui õpetajad tajuvad liiga tugevat kontrolli töö keskkonnas, siis sisemine motivatsioon tegevusi teha on madal- nad on motiveeritud välise kontrolli pärast. Samas- töötades välise motivatsioonitegurite ajendil, võib pikemas perspektiivis viia nt. õpetajatööst loobumiseni või stressi tekkeni. Sisemine motivatsioon õppetöö läbiviimisel on positiivselt seotud õpetajate kaasamisega õppetöö edendamisel- oluline on juhtkonnapoolne õpetajate kaasamine otsustusprotsessidesse (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007).

### 1. Teoreetiline ülevaade

**1.1 Motivatsioon.** Motivatsioon on vajaduse rahuldamisele suunatud funktsionaalsete süsteemide eesmärgipärane aktiivsus (Bachmann & Maruste, 2003). Motivatsiooni käsitlemisel võetakse arvesse nii kognitiivseid kui ka emotsionaalseid tegureid. Mõistetakse, et ühe ja sama käitumise aluseks võivad olla täiesti erinevad sisemised motiivid. Motivatsiooni ei saa adekvaatselt kirjeldada ilma *isiksuslike* ega *sotsiaalseid* faktoreid arvestamata ning *individuaalsetele* erinevustele ja motivatsiooni tahtelistele aspektidele pööratakse üha enam tähelepanu (Krull, 2000). Inimestele on loomumane otsida uusi väljakutseid, panna proovile oma võimeid, katsetada ja õppida. Samas võivad inimeste vajadused olla erinevad, erinevad on väärtushinnangud, eelnevad kogemused ja ootused edaspidiseks. Seega vajab motivatsiooni areng toimimiseks õiget keskkonda.

Krulli (2000) väitel on erinevus rõhuasetuses: biheiviorism näeb motiveeriva jõuna valdavalt *välis* tasustust ja sõltuvust kinnitusest, kognitiivne psühholoogia aga *sisemist* tasustust ja sellega seostuvaid tunnetusprotsesse. Samas võib välise tasustuse mõjul alguse saanud

käitumisharjumuse kujunemine üle minna sisemiste tegurite poolt motiveeritavaks tegevuseks. Näiteks, kui tegevus pakub huvi või seda saadab eduelamus. Sel juhul on tegemist kindla isiksusliku suundumuse või käitumisjoone kujunemisega. Täht (2009) defineerib motivatsiooni kui mingi käitumise tõukejõududeks oleva asjaolude kogumit. Tõukejõud võivad olla seotud inimese põhivajadustega nagu toit või konkreetne eesmärk ning käitumise põhjusteks võivad olla ideaalid või olemise seisundid nagu rahulolu ja õnn. Kõik teiste inimestega tööalaselt või õppimises kokku puutuvad inimesed saavad küsida, kui palju keegi või ta ise on motiveeritud tegema tegevust mida parajasti tehakse. Inimene võib olla kas väga motiveeritud või vähe motiveeritud ehk erineda motivatsiooni tasemelt.

Uuringute tulemuste (Celikoz, 2008; Kocabac, 2007) kaudu on leitud, et õpetajad on motiveeritud erinevate motivatsioonitegurite poolt. Motivatsiooniallikad omakorda on mõjutatud inimeste soovide, vajadustest, ootustest, hoiakutest ja väärtushinnangutest. Näiteks võivad õpetajakandidaatide motivatsiooni tasemed olla mõjutatud tulevikuootustest, tõenäosusest peale kooli lõpetamist tööd leida, asutuse asjakohasest keskkonnast ruumide kujundamisel, sissetuleku võimalustest, õpetaja sotsiaalsest staatusest, suhtlusringkonnast.

**1.2 Enesemääratlemise teooria.** Enesemääratlemise teooria (Deci & Ryan, 1985; 2000) käsitleb inimese arengut ja toimimist sotsiaalses kontekstis. Teooria püüab sarnaselt teistele motivatsiooniteooriatele vastata küsimustele, miks inimesed mõtlevad ja käituvad nii, nagu nad seda teevad. Enesemääratlemise teoorias (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991) on oluline eristamine, mis on tahtlik või motiveeritud käitumine. Eristatakse iseseisvat ehk autonoomset ja kontrollitud tüüpi tahtliku käitumise reguleerimist. Enesemääratlemine tähendab siin autonoomiat ehk “ise juhtimist” või “ise otsustamist” sotsiaalses keskkonnas. Inimesel endal on võimalus valida sõltuvus või sõltumatus, kollektiivsus või individuaalsus.

Teooria on saanud laialdast tähelepanu hariduse, tervishoiu, spordi ja kehalise kasvatuses valdkondades (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Ntoumanis, 2005; Pihu, Hein, Koka & Hagger, 2008; Pihu, 2009). Näiteks väidetakse teooriale toetudes, et õpetamine on motiveeriv, kui toetatakse autonoomiat, pädevust ja seotust. Oluline on arvestada isikute huve ja eesmärke (autonoomia toetus), ülesannete ja kohustuste keerukust, jõukohasust (pädevuse toetus) ning väärtusi ja sotsiaalsust (seotuse vajaduse toetus). Tagasiside mõjutab usku hakkamasaamisse ning

paneb valima keerukamaid väljakutseid. Omakorda keerukamate ülesannete delegeerimine võib viia suuremate kogemuste ja oskuste omandamiseni (Katz & Assor, 2007). Kooskõlas enesemääratlemise teooriaga on leitud, et autonoomia ehk enesemääratlemine on positiivselt seotud töö motivatsiooniga ning see omakorda mõjutab töö tulemuslikkust, tööga rahulolu ja kohustuste tajumist, omaksvõtmist. Autonoomsus on üks tööol tegutsemise oluline tegur töötulemuste mõjutajana. Kontrollile orienteeritus seevastu on seotud tööle pühendumise tajumise olulisusega, selle omaksvõtmisega (Lam & Gurland, 2008). Enesemääratlemise teooriale toetudes on võimalik leida seoseid ning mõista tõhusat organisatsiooni käitumist (Gagne & Deci, 2005).

**1.3 Motivatsiooni liigid enesemääratlemise teoorias.** Enesemääratlemise teoorias (Deci & Ryan, 1985; 2000) eristatakse kahte liiki motivatsiooni, mis põhinevad erinevatel põhjustel ja eesmärkidel: sisemist ja välimist. Sisemise motivatsiooni puhul inimene teeb midagi, sest see on nauditav ja tema jaoks huvitav, väline motivatsioon toob kaasa konkreetse tulemuse. Väliste motivatsiooni all mõistetakse erinevaid hüvesid, mida teatud käitumise korral pakub väline maailm, näiteks võimaldavad teised inimesed. Väliselt motiveeritud õpetaja võib tegutseda asutuse juhtkonna poolt tuleva surve või kontrolli pärast või materiaalsete hüvede pärast. Samas võib õpetaja väliselt motiveeritud tegevuse vajalikkust ning selle väärtust enda jaoks mõista.

Sisemine motivatsioon tuleneb inimesest enesest ning viitab millegi tegemisele seepärast, et tegutsemine on loomupäraselt huvitav ja nauditav. Väline motivatsioon võib märgatavalt erineda oma suhtelise autonoomia poolest ja seega kajastub kas välise kontrolli või iseregulatsioonina. Töötulemused ja kvaliteet võivad sõltuda õpetajate käitumisest ning tegutsemisest erinevatel motivatsioonilistel põhjustel ehk sisemistel või välimistel põhjustel. Oluline ei ole mitte ainult motiveerituse tase, vaid ka motiveerituse tüüp ehk suund (Ryan & Deci, 2000). Tähtis on, kas õpetaja on oma tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel motiveeritud seda tegema isiksuslikust huvist ja tegevuse tulemuslikkusest või seetõttu, et ta ootab juhtkonnapoolset tunnustust või lapsevanemate heakskiitu oma tegevusele.

Tehakse vahet autonoomsel motivatsioonil ja kontrollitud motivatsioonil. Sisemine motivatsioon on autonoomne motivatsioon ning inimesed tegutsevad organisatsioonis oma tööd tehes seljuhul huvitatavusest lähtuvalt. Seevastu kontrollitud motivatsiooni puhul tunnetatakse

välise hüvede survet (Gagne & Deci, 2005) Järgnevalt on toodud lühiülevaade amotivatsioonist ja erinevatest võimalikest motivatsiooni tüüpidest.

- Amotivatsioon

Amotivatsiooni puhul tegevuse tulemusi ei väärtustata, ei tunta end pädevana tegevust sooritama või ei usuta, et tegevuse tulemusena jõuab soovitud tulemuseni (Ryan & Deci, 2000). Puudub motivatsioon ja regulatsiooni ei ole, on ebakompetentsus ja kontrolli puudumine.

- Sisemine motivatsioon

Sisemiselt motiveeritud inimesed küll tegelevad asjadega, mis neid huvitavad, kuid sisemiselt motivatsioonil on olemas seos ka inimeste ja tegevuste vahel. Seesmiselt võivad tegutseda motiveerida mõned konkreetset tegevused ning kõik inimesed ei ole ühe konkreetse ülesande puhul just sisemiselt motiveeritud (Ryan & Deci, 2000). Verbaalsed hüved, nagu näiteks positiivne tagasiside, võivad mõjutada ning suurendada sisemist motivatsiooni. Negatiivne võib see mõjutus olla sisemisele motivatsioonile juhu, kui verbaalselt hallatakse kontrolli. Üldiselt aga vähendab sisemist motivatsiooni materiaalne kasu, sest materiaalsed hüved kasutatakse sageli veenmaks tegema asju, mida teistel juhtudel teha ei soovita ja puudub oma käitumise juhtimise võime. Inimesed peaksid eeldama, et käitumine toob kaasa hüved, mitte vastupidi (Deci, Kostner & Ryan, 2001). Õppeasutuse juhtkond, kes on huvitatud oma meeskonnaliikmete sisemise motivatsiooni arendamisest ja suurendamisest, ei tohiks keskenduda välistele kontrollivõtetele.

- Väline motivatsioon

Enesemääratlemise teooria väidab, et väline motivatsioon võib suuresti varieeruda autonoomsuse poolest (Ryan & Deci, 2000). Töötajad, kes teevad oma tööd välistel põhjustel, ei ole ennastjuhtivad ning ei väärtusta oma tegevust. Nad ei tegutse mitte enda huvist, vaid neid sunnivad tegutseda välised ahvatlused. Töötajate enesemääratlemine on seotud positiivsete töö tulemustega (Lam & Gurland, 2008). Väliste motivaatorite, näiteks pideva rahalise premeerimise puhul, võib kaduda õpetajate sisemine huvi tegevuste organiseerimise ja läbiviimise vastu ning tasu võib tekitada pigem lühiajalise tegutsemise väljundi.

Eristatakse nelja tüüpi välist motivatsiooni: väline (external), pealesurutud (introjected), omaksvõetud (identified) ja integreeritud (integrated). Väline regulatsioon võib inimese arengu käigus muutuda järjest enam seesmiseks ja ennastmääratlevamaks.



- Väline regulatsioon

Väline regulatsioon viitab käitumisele, mille algatajaks on isik väljastpoolt, pakutakse näiteks tasu või mõjutatakse karistusega. Käitumine on põhjustatud välistel tingimustel ning inimene tunneb end olevat kontrollitud oodatava tasu või karistuse poolt (Deci et al., 1991). Näiteks õpetaja, kes tegutseb selleks, et saada juhtkonnalt tunnustust või lapsevanematele meeldida, on väliselt reguleeritud. Õpetaja annab oma käitumisega järele välistele nõudmistele, ta on oma tegevusest küll teadlik, kuid ei koge valikuvõimalust.

- Pealesurutud (introjektiivne) regulatsioon

Pealesurutud regulatsiooni puhul võetakse välised nõudmised ja reeglid omaks, kuid neid ei aktsepteerita omadena. Inimene tegutseb vältimaks süütunnet või eneskriitikat ning tegutsemine tuleneb pigem sisemise sunni ajel. Kuigi tegutsemine võib olla sisemine sundus, ei ole inimene siiski ennastmäärav, sest konkreetne tegutsemine ei ole tema tõeliselt vaba valik (Deci et al., 1991). Näiteks õpetaja tegutseb küll ootuspäraselt õpetamismeetodite kasutamise või tegevuse läbiviimise osas, kuid ta ei ole konkreetset tegutsemisviisi omaks võtnud, see ei ole tema vaba valik. Sellise tegutsemise on tinginud väline sundus.

- Omaksvõetud (identifitseeritud) regulatsioon

Omaksvõetud regulatsioon tekib siis, kui inimene hakkab teatud tegutsemisviisi hindama ja väärtustama, ta on selle heaks kiitnud. Regulatsioon on muutunud suuremal määral tema isiku osaks. Sellisel kujul reguleeritud käitumist peetakse autonoomsemaks kui väliste tingimuste ja mõjutuste poolt reguleeritavat käitumist (Deci et al., 1991). Õpetaja motivatsioon on aga väline, sest ta tegutseb peamiselt seetõttu, et selline tegutsemisviis tagab töö tulemuslikkuse ning aitab olla edukas ja edasi pürgida, mitte huvitatavuse tõttu. Tegutsemisviis on suhteliselt autonoomne, sest õpetaja organiseerib oma tööd isiklikest huvidest lähtuvalt ja vabatahtlikult, mitte otsese välise surve mõjutusel.

- Integreeritud regulatsioon

Integreeritud regulatsiooni puhul on inimese väärtused, vajadused ja identiteet vastastikku kokkusobivad ning omavahel kooskõlas. Regulatsiooniprotsessid on täielikult inimese minasse lõimitud ning inimese tegutsemine on kooskõlas tema väärtuste ja tõekspidamistega. Selliselt reguleeritud tegutsemisviis on täielikult ennastmääratlev ning ilmneb tavaliselt alles täiskasvanuna. Integreeritud regulatsioon on sisemisele motivatsioonile lähedane, sest mõlemal

juhul on inimese tegutsemine autonoomne. Erinevus on selles, et sisemise motivatsiooni puhul tegutseb inimene isiklikust huvist lähtuvalt, integreeritud regulatsiooni puhul iseloomustab aga inimese tegutsemist saavutatud tulemuse tähtsus (Deci et al., 1991). Näiteks tegutseb õpetaja vabatahtlikult aktiivselt organisatsiooni arendustegevuses, sest talle on oluline olla hea pedagoog. Õpetaja väärtustab heaks õpetajaks ning ka heaks organisatsiooniliikmeks ehk heaks töötajaks olemist.

**1.4 Psühholoogilised vajadused.** Tarbed võib jagada ühe liigituse põhjal paljudest võimalikest materiaalseks ja vaimseteks, looduslikeks ehk orgaanilisteks ja kultuurilisteks ehk sotsiaalseteks. Inimene vajab ühiskondliku olendina pidevat teiste inimeste ja kultuurikeskkonnaga suhtlemist. See tagab tema inimliku kvaliteedi säilitamise ning arendamise. Igapäevaelus on omane soov suhelda, leida tunnustust, ennast realiseerida, olla informeeritud. Sotsiaalseteks vajadusteks loetakse eneseteostuse, suhtlemise, prestiiži jms tarbeid.

Vajadus kutsub esile erilise neurofüsioloogilise seisundi- motivatsiooni. Selle rahuldamisel kaob motivatsiooniline pinge, tekivad positiivsed emotsioonid ning kinnistub teatud tegevus. Tagajärjeks on stereotüüpse käitumise kujunemise eeldus ja seda toetava positiivse hoiaku kujunemine. Järgmise analoogse vajaduse tekkimisel lülitatakse eelmine kord rahuldusele viinud tegevusprogramm sisse juba kiiremini, automaatselt. Vastupidiselt vajaduse mitterahuldamine tekitab aga negatiivseid emotsioone ning korduva mitterahuldamisega seoses arenevad negatiivsed tingitud seosed, võib toimuda negatiivne operantne õppimine (Bachmann & Maruste, 2003).

**1.5 Psühholoogilised vajadused enesemääratlemise teoorias.** Enesemääratlemise teoorias keskendutakse kolmele psühholoogilisele vajadusele, milleks on pädevuse ehk kompetentsuse, autonoomia ehk enesemääratlemise ja kollegiaalsuse ehk seotuse vajadus. Samas tunnistatakse põhirahulolu tingitust tegevuse huvitatavusest (Ryan & Deci, 2000).

Lavigne ja Vallerand (2007) toetavad oma uurimistulemustega enesemääratlemise teooriat. Leiti, et otsene seos on õpilaste pädevuse toetamise ja õpingute jätkamise vahel ning kompetentsuse tajumine ennustas suuremat tulevikukavatsuste püsivust. Samas on leitud, et õpetajate tegutsemine ja haridusasutuse poolne arvestamine nimetatud psühholoogiliste

vajadustega suurendavad õpilaste motivatsiooni, saavutusi ja heaolu. Eeldatakse, et õpetaja käitumisel ja tavadel on oluline mõju laste õppimistegevusele ja emotsioonidele (Katz & Assor, 2007). Seega võib olla kaudne mõju õpetajate psühholoogilistele vajadustele tähelepanu pööramisel, sest seeläbi mõjutavad need laste tegutsemismotivatsiooni ning tuleviku haridustulemused koostöös õppeasutuse juhtkonna, õpetajate ja laste vahel on tulemuslikumad ja haridus lõpptulemusena kvaliteetsem.

- Autonoomsus (autonomy)

Vastavalt enesemääratlemise teooriale (Deci & Ryan, 1985; 2000) on autonoomsus üks inimese põhilistest psühholoogilistest vajadustest. Inimese võimalused kogeda autonoomsust ehk iseseisvalt otsustada on väga olulise tähtsusega tema heaolule. Deci ja Ryan (1985) leidsid oma uurimuses, et inimese tajutud autonoomsus on positiivselt seotud enesehinnanguga, mina tunnetuse arenguga ja mitmete teiste heaolu tunde tekitajatega.

Valgmaa ja Nõmm (2008) kirjeldavad autentset õpetajat kui tõelisuse ja eheduse hindajat, õpetaja mõtestab oma tegevust ja näeb seda osana laiemast tervikust. Õpetaja autentsus väljendub väärtustes, millele rajatakse organisatsiooni kultuuri või väljendub see õpetamismeetodites. Samas on isiksuse väärtusorientatsioon ka tunnistus sotsiaalsest küpsusest. Õpetaja tunneb sellisel juhul oma ressursse, saab aru, mida temalt oodatakse ja kuidas peaks toimima. Ta tunneb valikute tagamaid, suudab analüüsida ja põhjendada oma otsuseid ning on valmis vastutama.

On leitud, et mida rohkem õpetajad tajuvad survet nn ülaltpoolt, näiteks peavad täitma õppekava või erinevaid standardeid, seda vähem nende tegutsemine õpetamisel on motiveeritud. Seda silmas pidades on mõistetak, miks õpetajad võivad liigse kontrolli ja surve tõttu kaotada rõõmu oma tööst ning neil vähenevad isiklikud erialased eesmärgid. Õpetajad, kes tajuvad autonoomia toetust, on iseseisvamad ning ennastjuhtivamad ka erialases arengus (Lam, Cheng & Choy, 2009). Uuringute tulemustega on leitud, et autonoomia toetamine hoogustab õpetajaid soovile uuendusteks ja uuteks väljakutseteks (Ryan & Deci, 2000). Õpetajate iseseisvustunne suureneb, kui vähendatakse survet ja sekkumist, väljendatakse arusaamist ja toetust erinevatele seisukohtadele, pakutakse asjakohaseid ja jõukohaseid ülesandeid ning valikuvõimalusi nende ülesannete elluviimiseks (Katz & Assor, 2007).

Autonoomiat ja õpetamistegevust ehk pedagoogikat süvitsi analüüsides ja tõlgendades, võib neid näha omavahel seotud ja üksteisest sõltuvatena. Ei saa olla autentset pedagoogikat ilma õpetaja autonoomiata, ilma tema vabaduseta otsustada ja tegutseda. Õpetaja autonoomia ei vii

väärtuslikult harivana õpetust õpilaseni, kui seda ei toeta õpetaja pedagoogilised kaalutlused ja taktitundelisus (Nissilä, 2008). Püüdes seletada õpetajate käitumist tegevuste organiseerimisel ja läbiviimisel, on oluline mõista ja mõistmise läbi ka pakkuda iseseisvuse võimalikkust.

Konkreetne käitumine juhtkonna poolt võib olla oluline mõjutusvahend õpetaja töö kvaliteedi parandamisel. Autonoomsuse vajaduse mõistmine ja iseseisvuse võimaldamine konkreetses kontekstis aitab luua motiveerivat atmosfääri, mille tulemusena saavutatakse tulemuslikum õpetajapoolne tegutsemine.

- Kompetentsus (competence)

Õpetajate professionaalsuse käsitlel on mõtestatud lahti kahte mudelit: kompetentsus- ja pädevuspõhine, erinevus on rõhuasetusel. Väärtushinnangud, ideaalid ja sihid mõjutavad õpetaja professionaalsuse nägemust ning sellest oleneb, milliseks kujuneb tema individuaalne professionaalsus. Kompetentsus on seotud töökirjeldusega, õpetaja suhestub rollidega, mida vastav töö nõuab. Pädevus aga väljendub oskustes ning suhestub töös nõutavate tegevusmudelitega. Pädevus võib õpetaja käitumist mõjutada teadlikult või alateadlikult, keskendutakse sisenditele ehk isiksuse kvaliteetidele (Valgmaa & Nõmm, 2008). Õpetaja pädevust, kes on professionaalselt kaasaegne, võetakse arvesse nii teiste kolleegide kui muude professionaalide hulgas. Sellisel juhul tunneb õpetaja oma ala, ta võtab vastu proovile panevaid ja riskantseid töid, kasutab ära oma tööle antavat tagasisidet ja on kriitiline probleemide lahendamisel. Tema tegutsemisvalmidus sõltub pedagoogilistest oskustest (Pellikka, Vienola, Nuutinen & Niikko, 2006).

Professionaalidele on iseloomulik otsustada sõltumatult oma tegevuse eesmärkide ja meetodite üle, mitte ainult ega esmajoones individuaalselt, vaid kollektiivselt. Õpetajaid peetakse refleksiivseteks praktikuteks ja professionaalideks ning neile tuleks töös anda piisavalt autonoomiat. Soome uurimused tõendavad, et hariduse kvaliteet sõltub võimest võtta tõsiselt praktilisi teadmisi (Nissilä, 2008). Sotsiaal-kontekstuaalsed sündmused, nagu positiivne tagasiside, võib tegutsemiseks esile kutsuda tundeid ja emotsioone ning mõjutada pädevust tegevuses. Seega võib suureneva sisemine motivatsioon, et edasi liikuda (Lam et al., 2009). Õpetajatel, kes soovivad efektiivselt tegutseda ning keskkonda endale meelepäraselt ja sobivalt mõjutada, on tajutav vajadus kompetentsuse järele. See on lihtsustatud, kui juhtkonna poolt on õpetajale pakutud väljakutseid, jõukohaseid ülesandeid ning talle antakse pidevalt positiivset

tagasisidet. Seeläbi pakub tegutsemine suuremat rahulolu ning õpetaja tegutseb samaväärselt ka tulevikus.

- Seotus (relatedness)

Kolmest psühholoogilisest vajadusest mängib välise motivatsiooni muutumisel kõige olulisemat rolli seotus. Sisemine motivatsioon suure tõenäosusega suureneb, kui turvatunne ja seotus esineb ühes kontekstis (Lam et al., 2009). Vajadus seotuse järele tähendab inimese soovi tunnetada sidet ja ühtekuuluvust teistega, näiteks kuuluda teatud gruppi. Seotuse tajumise korral tunnetatakse heakskiitu, tunnustust, hoolivust ja armastust teiste poolt (Ryan & Deci, 2000).

Koostööni jõudmiseks organisatsioonis tuleb saavutada tase, kus töötaja ja tööandja vajadused langevad kokku. Rahuldatud peavad olema inimeste olmevajadused, st töötasu peab olema piisav. Samas sellest aga ei piisa, kui töötajatel puudub nägemus organisatsiooni eesmärkidest ja võimalus olla üks paljudest otsustajatest, teha koostööd. Olulised töökollektiivis on suhted kolleegidega (Aedma, 2001). Sotsiaalsed osapooled mängivad rolli inimeste motivatsiooni mõjutamisel, oluline on mõju motivatsioonile konkreetses kontekstis. Omavahel on seotud autonoomia, pädevus ja seotus. Autonoomiat ja iseseisvust toetav tegutsemine on oluline muutuja kvaliteetsetele suhetele erinevate suhtlustasandite vahel, näiteks õpetaja- laps, juht-õpetaja (Lavigne & Vallerand, 2007).

Arengu saavutamiseks tehtav koostöö eeldab ühiseid eesmärke, huvisid, kollektiivset vastutust ja läbiräägitud vajadusi. Koostöö organisatsioonis tähendab volituste jagamist ja vastastikust koostöid. See tähendab väljakutset õpetajakultuuris (Nissilä, 2008). Seega on oluline, et psühholoogilised vajadused oleksid rahuldatud või vähemalt on tähtis neid mitte ignoreerida. Eelkõige peaks olema valikuid, mis baseeruvad autonoomial, arvestades inimeste huvisid ja eesmärke. Arvestada tuleks tegevuse raskusastmega pädevuse toetamiseks ning tähelepanu peaks pöörama inimeste ja organisatsiooni väärtustele seotuse toetamiseks. Samas on ka oluline, et õhkkond tegutsemiseks ei oleks liialt kontrolliv. Lihtsalt valikute pakkumine ei ole motiveeriv- tuleb hoolikalt sobitada erinevaid võimalusi, vajadusi, huvisid, eesmärke, võimeid ja sotsiaalset tausta (Katz & Assor, 2007).

Psühholoogiliste vajaduste rahuldamine võib sõltuda nii õpetaja enda võimetest, ümbritsevatest nõudmistest, aga ka takistustest ja võimalustest. Määrav roll õpetajate abistamisel on siinkohal õppeasutuse juhtkonnal.

**1.6 Juhtkonnapoolne toetus töökeskkonnas.** Organisatsioon on terviklik süsteem, mis koosneb erinevatest omavahel seotud kihtidest. Töötajad tunnevad end oma tööülesannete täitmisel turvaliselt, kui nad on organisatsiooni erinevatest valdkondadest teadlikud. Sotsiaalset toetust tajuvatel töötajatel on vähem stressi ning nad ei mõtle töölt lahkumisele. Püüdes seletada, miks mõned töötajad tegelevad oma töös ja tegutsemises enda kindlaksmääratud põhjustel (näiteks minu töö on mulle oluline), samas kui teised tegelevad oma töös välistel põhjustel (nt sellepärast, et mind võidakse vallandada, kui ma seda ei tee), võib jõuda sisemiste konfliktideni ning nende põhjusteni.

Sisuline jõudmine konfliktifaasi tähendab, et õpetajad pole rahul ei töötingimuste ega palgaga, omavalitsus ja lapsevanemad kahtlevad haridusasutuse suutlikkuses pakkuda konkurentsivõimelist haridust. Samas tõusevad nõudmised õppekavadele ja õpetajatele. Hariduse tööturule oodatakse muutustega kohanevaid ja laialdaste oskustega õpetajaid (Valgmaa & Nõmm, 2008). Küsitluses juhtidele (Aedma, 2001) on selgunud, et oluliseks motiveerimisvahendiks peetakse suuremas osas palka ja preemiat ning sama oluliseks või olulisemaks innustamist, kiitmist ja tunnustamist, järgnes positiivne tagasiside ja arutelu. Kollektiivseid ühisüritusi ja keerukate ülesannete usaldamist loetakse vähemoluliseks. Väljapakutud motiveerimisvahenditele lisasid vastajad ka huvipakkuva töö, vastastikuse usalduse, koolitused ja täienduskursused. Järeldati, et kõik intervjueeritud töötajad armastavad oma tööd, kuid ei tee seda nii hästi, kui oleksid võimelised. Parema tulemuse andmise eeldusena nähti tunnustavat suhtumist, tehtava töö austamist ja karjäärivõimaluse olemasolu.

Ei pruugi alati olla võimalik tagada, et organisatsiooniliikmed tegutsevad organisatsiooni kasuks ning on oma püüdlustes järjepidevad. See tuleneb üksikisikute erinevustest eesmärkides ja ootustes. Haridusasutuse vähene edu võib sõltuda sotsiaalsete gruppide omavahelisest madalast motivatsiooni seosest. Hariduslike eesmärkide saavutamiseks peaksid organisatsiooni juhid teadma, kuidas suurendada nii õpetajate kui ka õpilaste motivatsiooni. Õpetajate motivatsioonitaset ja stressi on hinnatud madalamaks kui teiste valdkondade töötajatel. Andes õpetajatele valikuvõimalusi (näiteks õppevahendite ja materjalide osas) ning õpetamismeetodite kohandamisel, on õpetajate õpetamine oluliselt rohkem rikastatud ning nende motivatsioon ning töötulemuste kasv suuremad. Vastupidiselt aga halvasti planeeritud ajagraafik, ebapiisav õppematerjalide valik, sobimatud töötingimused ja suur hulk tööd takistavaid tegureid võivad

põhjustada tööga rahulolematust (Gokce, 2010). Samas võib ka kontrollile orienteeritus negatiivselt mõjutada töö tulemusi. Iseseisvuse soodustamine aga ennustab töö tulemuste kaudu suuremat motivatsiooni enesejuhtimiseks ehk iseseisvaks tööks. Iseseisvusele orienteeritud inimesed otsivad võimalusi, et ennast määratleda kui oma käitumist sisemisest huvist reguleerivad inimesed. Seevastu kontrollile orienteeritud inimesed kipuvad korraldama oma käitumist põhinedes tähtaegadel, preemiatel, järelevalvel. Nad on ajendatud välistest hüvedest. Iseseisvusele orienteeritud inimesed tegutsevad seoses ise kindlaksmääratud põhjustel, kontrollile orienteeritud inimesed tegutsevad seoses mitte enda juhitud põhjustel (Lam & Gurland, 2008).

Enesemääratlemise teooria on keskendunud sotsiaalsete ja keskkonnategurite seostele, mis soodustavad või kahjustavad sisemist motivatsiooni. Näiteks optimaalsed väljakutsed, tagasiside edasiandmine ja vaba voli tegutsemiseks ennustavad sisemise motivatsiooni arengut (Ryan & Deci, 2000). Lam, jt. (2009) vaatlesid oma uuringus pädevuse, iseseisvuse ja kollegiaalsuse koolipoolset toetust õpetajatele. Tulemused näitasid, et kui õpetajad tajuvad oma kooli poolt tugevat kollegiaalsust ning õpetajate pädevuse ja sõltumatuse toetamist, on motivatsioon kõrgem ning soov hariduslike muutustega kaasaminekuks suurem. Sotsiaalsed tegurid on olulised õpetajate motiveeritusel rakendamaks uuendusi hariduse valdkonnas. Polat'i (2010) uuringus selgitati, kuidas tajuvad algkooli õpetajad organisatsiooni toetust. Uuringuga määratleti organisatsiooni ja selle liikmete vahelise toetuse tajumist ning usalduse suhet. Otsiti seost organisatsioonilise toetuse tajumise ja organisatsioonilise usalduse vahel. Leiti, et toetav, hooliv ja tundlik lähenemisviis töötajatesse on seotud asutuse juhtimise tulemuslikkusega. Juhtide poolt õpetajatele võimaluste pakkumine, näiteks uuendustega kaasaminemisel, kasvatavad õpetajate usaldust tööandjasse.

Teiselt poolt, ei ole ühtset motivatsiooniteooriat, mille kaudu saab selgitada õpetajate hoiakute omavahelist suhet rahuloluvajaduste ja nende vajaduste tähtsusega. Seos õpetajate hariduslike eesmärkide realiseerimisel kõrgeimal tasandil ja nende vajadused tuleb täita läbi analüüsi lühikese aja jooksul. Lisaks, kui õpetajad omavad piisavalt teadmisi ja oskusi seoses töö juhtimise ja motivatsiooniga, on nad võimelised lastega tegutsemisel tulemuslikkuse parandamiseks; õpetajad, kellel ei ole piisavalt teadmisi motivatsiooni teemadel ja kes ei ole ise motiveeritud, on raske motiveerida oma õpilasi õppima (Gokce, 2010). Sisemine või autonoomne motivatsioon saavad tekkida ainult siis, kui inimesed tunnevad, et kõik kolm enesemääratlemise teoorias väljapakutud psühholoogilist vajadust on rahuldatud. Sellest järeldub, et valikutel on

positiivne mõju ning need peavad olema esitatud viisil, kus kõik kolm vajadust on oluliselt täidetud. Hinnatakse valikute struktuuri omadusi ja sisu- milliseid ja kui palju võimalusi on, millises kontekstis ja keskkonnas on võimalus valida. Lisaks sellele peab aga tegelema ka inimsuhete omadustega. Autonoomia on eriti tugev, kui tajutakse tihedat seost oma väärtuste, huvide ja eesmärkidega (Katz & Assor, 2007).

On leitud, et kui organisatsioon pakub halbu tingimusi, eriti töötasus ja turvalisuses, ei ole ka head seotust. Kui aga tingimused hakkasid paranema ja juhid hakkasid sekkuma näiteks koolituste võimaldamise näol, muutusid ka suhted paremaks (Decy, Connell & Ryan, 1989). Jälgides noore pedagoogi kohanemist tema esimesel tööaastal, tutvustab Worthy (2005) Mark Westini esimese tööaasta näitel tema raskusi algaja õpetajana. Tuli välja juhtimise probleeme ja vähest koolipoolset toetust esimesel õpetamise aastal. Vaatamata sellele suutis noor õpetaja teenida välja austuse ja olla oma koolis pühendunud õpetaja. Järelikult, soovides uurida õpetaja pedagoogilist mõtlemist, peaks jälgima tema õpetamist. Õpetajad peaksid hästi mõistma õpetatava aine sisu ning suutma integreerida teadmisi, oskusi ja õpetamismeetodeid konkreetsetel ja teoreetilisel tasandil. Teadmiste ja oskuste integreerimine on oluline oskus ka kontaktides erinevate osapooltega tööl. Oma teadmistega võivad õpetajad uuendusi teha ning lisandunud motivatsioon vähendab tööstressi. Õpetajakogemuse omandamise järel liigub rõhuasetus üksikutelt tegudelt, mida õpetaja on suuteline teostama, sihtidele, eesmärkidele, väärtustele ja põhimõtetele. Mida suurem on kogemuste olulisus, seda tõenäolisemalt aitavad nad kaasa motivatsioonile ja entusiasmile (Nissilä, 2008).

## ***2. Uuringu eesmärk ja hüpoteesid***

Kirjanduse analüüsi kaudu selgus, et kui õpetaja tajub oma töös toetust oma tegevusele, siis tema sisemine motiveeritus on suurem ning kui õpetajad tajuvad liiga tugevat kontrolli töö keskkonnas, siis sisemine motivatsioon tegevusi teha on madal. Samas- töötades väliste motivatsioonitegurite ajendil, võib pikemas perspektiivis viia nt õpetajatööst loobumiseni või stressi tekkeni.

Eestis puuduvad uuringud lasteaiaõpetajate motiveeritusest töötamisel ja nende poolt tajutud toetusest töökeskkonnas.



Lähtuvalt eelnevast püstitati käesoleva uurimistöö eesmärgiks selgitada lasteaiaõpetajate motiveeritus töötamisel ja nende poolt tajutud töökeskkonnast saadav toetus.

Uurimustöös püstitati järgmised hüpoteesid:

1. Õpetajad, kes tajuvad lasteaiapoolset toetust oma tööle, on õpetamisel rohkem sisemiselt motiveeritud.
2. Õpetajate motiveeritus ei sõltu tööstaažist, vanusest ja valdkonnast (liikumis- ja muusikavaldkond), vaid tajutud toetusest nende tööle.

Lähtuvalt eesmärgist püstitati uurimustööle järgmised ülesanded:

- selgitada lasteaiaõpetajate sisemine motiveeritus õpetamiseks;
- selgitada lasteaiaõpetajate motiveerituse seost nende poolt tajutud töö keskkonna poolse toetusega;
- võrrelda erineva tööstaažiga ja vanusega lasteaiaõpetajate tajutud toetust ja õpetamise motivatsiooni;
- võrrelda erinevate valdkondade lasteaiaõpetajate tajutud toetust ja õpetamise motivatsiooni.

## **Metoodika**

### ***1. Valim***

Uuringus küsitleti 130 lasteaiaõpetajat Valga ja Tartu lasteaedadest. Valim moodustati põhimõttel, et ühest asutusest osalevad uuringus erinevate valdkondade lasteaiaõpetajad. Ühest lasteaiast osales uuringus rühma-, liikumis- ja muusikaõpetaja. Küsitletutest 69,9% (n=90) olid rühmaõpetajad, 21,5% (n=28) liikumisõpetajad ja 9,2% (n=12) muusikaõpetajad. Küsitletud õpetajatest 67,7% (n=88) omas kõrgharidust ja 32,3% (n=42) kesk- eriharidust. Küsitlus viidi läbi detsember 2011- märts 2012. Uuringus osalenud õpetajate üldandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Uuringus osalejate üldandmed*

	N	M ± SD
<i>Töökogemus aastates</i>	130	17,48±12,95
Tööstaaž < ja = 10a. (min 1)	55	
Tööstaaž > ja = 11a. (max 45)	75	
<i>Vanus aastates</i>	130	43,68±11,33
Vanus < ja = 40a. (min 21)	55	
Vanus > ja = 41a. (max 76)	75	

*Märkused.* N- vastanute arv; M- keskmine arvnäitaja; SD-standardhälve

## 2. Mõõtevahend

**Küsimustiku koostamise põhimõtted.** Ankeetküsimustik koosnes kahest osast. Esimeses osas mõõdeti lasteaiaõpetajate motiveeritust tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel ning teises osas mõõdeti õpetajatepoolset toetuse tajumist psühholoogilistele vajadustele töökeskkonnas.

Lasteaiaõpetajate motiveerituse hindamiseks tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel tugineti Roth jt. (2007) poolt välja töötatud õpetajate motiveerituse mõõtmise küsimustikule (Lisa 1). Nimetatud küsimustik koosnes neljast alaskaalast:

- 1) väline (external) motivatsioon;
- 2) pealesurutud (introjected) motivatsioon;
- 3) omaksvõetud (identified) motivatsioon;
- 4) sisemine motivatsioon.

Igas alaskaalas oli neli väidet.

Lasteaiaõpetajate tajutud toetust oma tööle töökeskkonnas mõõdeti tuginedes Lam jt. (2009) küsimustikule (Lisa 2). Nimetatud küsimustik koosnes kolmest alaskaalast:

- 1) kompetentsuse toetuse tajumine;
- 2) autonoomia toetuse tajumine;
- 3) seotuse toetuse tajumine.

Iga alaskaala koosnes viiest väitest. Õpetajad hindasid mõlemas küsimustiku osas väiteid 5-pallisel Likert tüüpi skaalal, andes hinnanguid *1- ei ole üldse nõus* kuni *5- täiesti nõus*.

Käesolevas töös kontrolliti küsimustiku alaskaalade sisemist reliaablust ning tulemustest selgus, et omaksvõetud motivatsiooni väited jäid skaalal küsitavale tasemele. Alaskaalade reliaabluse hindamisel lähtuti alampiirist 0,6, mida osade autorite puhul loetakse veel aktsepteeritavaks tasemeks (Kline, 2005). Motivatsiooni alaskaalade reliaablustest jäi omaksvõetud faktori reliaablus alla aktsepteeritavat taset. Kuna varasemate uuringute (Hein jt., 2012) tulemused selles valdkonnas on näidanud sisemise ja omaksvõetud motivatsiooni skaalade kokkulangevust, tehti järgnev analüüs koondskaalaga. Ühine sisemise ja omaksvõetud motivatsiooni skaala näitas tugevat sisemist reliaablust (0,77) ja sellest lähtuvalt otsustati edasised tulemuste analüüsid läbi viia kolme skaalaga. Lasteaiaõpetajate tajutud toetuse kolm skaalat näitasid kõik aktsepteeritavat reliaablust. Küsimustele arvutatud reliaabluse koefitsiendid on esitatud tabelis 2. Kontrollimaks kahe alaskaala kokkulangevust (sisemine ja omaksvõetud), viidi läbi seletav faktoranalüüs motivatsiooni küsimustiku alaskaalade kohta. Tulemused on esitatud tabelis 3.

### **3. *Protseduur***

Küsimustiku sobivuse testimiseks viidi läbi pilootuuring 20 lasteaiaõpetaja seas. Seejärel jaotati ankeedid juhuslikkuse alusel väljavalitud lasteaedades. Andmeid koguti üks kord. Uuritavatele rõhutati hinnangute konfidentsiaalsust.

### **4. *Tulemuste statistiline töötlus***

Uurimistulemuste statistiline töötlus ja andmeanalüüs teostati statistilise andmetöötluse paketi SPSS 16,0 abil. Valdkondade väidete reliaablust hinnati Cronbach'i Alphaga. Küsimustike alaskaalade väidete faktoritesse jaotuvust hinnati seletava faktoranalüüsiga, väidete faktorkoormuste hindamisel arvestati 0,4 aktsepteeritavaks tasemeks. Tunnustevaheliste seoste leidmiseks kasutati Pearson'i lineaarkorrelatsiooni koefitsienti. Gruppidevaheline võrdlus teostati sõltumatute valimite T- testiga. Statistilise olulisuse nivooks loeti  $p < 0,05$ .

## Tulemused

### 1. Küsimustikkude psühhomeetrilised parameetrid

Tabel 2. Motivatsiooni ja toetuse tajumise küsimustiku alaskaalade keskmised näitajad, standardhälbed ja reliaabluse koefitsiendid

Alaskaala nimetus	N	M ± SD	Cronbach's Alpha
<i>Motiveerituse skaala</i>			
Väline motivatsioon	4	3,28± 0,89	0,75
Pealesurutud motivatsioon	4	3,37± 0,94	0,77
Omaksvõetud motivatsioon	4	4,51± 0,42	0,55
Sisemine motivatsioon	4	4,42± 0,49	0,68
Omaksvõetud+ sisemine motivatsioon	8	4,46± 0,41	0,77
<i>Toetuse tajumise skaala</i>			
Kompetentsuse toetuse tajumine	5	4,31± 0,47	0,65
Autonoomsuse toetuse tajumine	5	4,28± 0,50	0,69
Seotuse toetuse tajumine	5	4,11± 0,54	0,74

*Märkused.* N- väidete arv; M- keskmine arvnäitaja; SD- standardhälve

Tabel 3. Seletav faktoranalüüs motivatsiooni küsimustiku alaskaalade kokkulangevuse kontrollimiseks

Alaskaalade väited	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Väline motivatsioon 1	.65		
Väline motivatsioon 2	.69		
Väline motivatsioon 3	.57		
Väline motivatsioon 4	.77		
Pealesurutud mot 1			.85
Pealesurutud mot 2			.67
Pealesurutud mot 3			.40
Pealesurutud mot 4			.55
Omaksvõetud mot 1		.42	
Omaksvõetud mot 2		.69	
Omaksvõetud mot 3		.32	
Omaksvõetud mot 4		.55	
Sisemine mot 1		.40	
Sisemine mot 2		.51	
Sisemine mot 3		.46	
Sisemine mot 4		.71	

Seletav faktoranalüüs kinnitas sisemise ja omaksvõetud skaala kokkulangevust. Ilmnes, et omaksvõetud skaala kolmas väide on natuke allapoole taset 0.4, kuid edasisse analüüsi otsustati väide sisse jätta toetudes koondskaala tugevale reliaabluse näitajale. Kindlasti vajab see skaala edaspidist kontrollimist.

## ***2.Lasteaiaõpetajate motiveerituse seosed toetuse tajumisega töökeskkonnas***

Lasteaiaõpetajate motiveerituse ja töökeskkonnas toetuse tajumine alaskaalade vahelised seosed on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. *Lasteaiaõpetajate motiveerituse ja toetuse tajumise alaskaalade omavahelised seosed*

	V	P	SO	K	A	S
Väline motiveeritus	1,000					
Pealesurutud motivatsioon	,655**	1,000				
Sisemine ja omaksvõetud motiveeritus	,464**	,453**	1,000			
Tajutud kompetentsuse toetus	,125	,229**	,390**	1,000		
Tajutud autonoomsuse toetus	,030	,149	,310**	,429**	1,000	
Tajutud seotuse toetus	,216*	,147	,453**	,414**	,312**	1,000

*Märkused.*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ . Selgitused lühenditele: V- väline motiveeritus; P- pealesurutud motivatsioon, SO- sisemine motiveeritus + omaksvõetud motivatsioon koondandmetena; K- kompetentsuse toetuse tajumine; A- autonoomia toetuse tajumine; S- seotuse toetuse tajumine.

Korrelatsioonianalüüsi tulemused näitasid, et töökeskkonnas kompetentsuse ja autonoomia toetuse tajumine on positiivselt seotud lasteaiaõpetajate sisemise motiveeritusega.

Seotuse toetuse tajumine töökeskkonnas on positiivselt seotud nii sisemise motiveerituse kui ka välise motivatsiooniga. Seotuse toetuse tajumine ja pealesurutud motivatsioon ei ole omavahel seotud.

### 3. Gruppidevaheline võrdlus

Gruppidevahelise võrdluse tulemused lähtuvalt tööstaažist on esitatud tabelis 5.

Tabel 5. Gruppidevaheline võrdlus lähtuvalt tööstaažist

Alaskaala nimetus	Tööstaaž 1-10a (n= 55)	Tööstaaž 11- ...a (n= 75)	Statistiline olulisus
Väline motiveeritus	3,19±0,99	3,34±0,81	-
Pealeseurutud motivatsioon	3,27±0,95	3,45±0,93	-
Sisemine motiveeritus	4,37±0,44	4,53±0,37	p<0,05
Kompetentsuse toetuse tajumine	4,25±0,42	4,36±0,49	-
Autonoomia toetuse tajumine	4,21±0,49	4,33±0,51	-
Seotuse toetuse tajumine	4,00 ±0,58	4,19±0,50	-

Märkus. p<0,05

Võrdlustulemused näitasid suurema tööstaažiga lasteaiaõpetajate olulisemalt kõrgemat sisemist motiveeritust. Tööstaažist lähtuvalt lasteaiaõpetajad toetust töökeskkonnas erinevalt ei taju. Õpetamise valdkonnast lähtuvalt gruppe omavahel võrdlema hakates liideti liikumisõpetajate ja muusikaõpetajate hinnangud. Gruppide omavahelise võrdluse tulemused lähtuvalt õpetamise valdkonnast on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. Gruppidevaheline võrdlus lähtuvalt õpetamise valdkonnast

Alaskaala nimetus	Rühmaõpetaja N= 90	Muu valdkonna õpetaja N= 40	Statistiline olulisus
Väline motiveeritus	3,34±0,85	3,13±0,97	-
Pealeseurutud motivatsioon	3,41±0,92	3,26±0,99	-
Sisemine motiveeritus	4,55±0,38	4,28±0,41	p<0,05
Kompetentsuse toetuse tajumine	4,30±0,46	4,33±0,49	-
Autonoomia toetuse tajumine	4,24±0,52	4,36±0,46	-
Seotuse toetuse tajumine	4,15±0,50	4,03±0,62	-

Märkus. p<0,05

Võrdlustulemused näitasid rühmaõpetajate kõrgemat sisemist motiveeritust tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel. Lisaks võrreldi gruppe lasteaiaõpetajate haridustasemest ja vanusest lähtuvalt. Tulemused haridustasemest ja lasteaiaõpetajate vanusest lähtudes hinnatud parameetrites erinevusi ei näidanud ning statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud. Gruppide omavahelise võrdluse tulemused lähtuvalt vanusest on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. Gruppidevaheline võrdlus lähtuvalt vanusest

Alaskaala nimetus	Vanus kuni 40 a. (n=55)	Vanus 41 a.- .... (n=75)	Statistiline olulisus
Väline motiveeritus	3,24±0,94	3,30±0,85	-
Pealeseurutud motivatsioon	3,29±0,86	3,40±1,00	-
Sisemine motiveeritus	4,38±0,46	4,52±0,36	-
Kompetentsuse toetuse tajumine	4,29±0,45	4,33±0,48	-
Autonoomia toetuse tajumine	4,25±0,47	4,30±0,52	-
Seotuse toetuse tajumine	4,06±0,58	4,15±0,52	-

Märkus.  $p < 0,05$

## Arutelu

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks oli selgitada lasteaiaõpetajate motiveeritus õppe- ja kasvatustegevuste ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks, lasteaiaõpetajate motiveerituse seos nende poolt tajutud töökeskkonna toetusega ning võrrelda erineva tööstaaži, vanuse ja erinevate valdkondade lasteaiaõpetajate tajutud toetust ja motiveeritust. Töös püstitati kaks hüpoteesi, millest esimene leidis kinnitust ja teine osalist kinnitust. Esimene hüpotees: õpetajad, kes tajuvad lasteaiapoolset toetust oma tööle, on õpetamisel rohkem sisemiselt motiveeritud leidis kinnitust, sest sisemise ja omaksvõetud motivatsiooniga olid seotud nii autonoomsuse, seotuse kui ka kompetentsuse toetuse tajumine töökeskkonna poolt. Teine hüpotees: õpetajate motiveeritus ei sõltu tööstaažist, vanusest ja valdkonnast (liikumis- ja muusikavaldkond), vaid tajutud toetusest nende tööle, leidis osalist kinnitust, sest tulemustest selgus, et pikema staažiga lasteaiaõpetajad ja rühmaõpetajad on oluliselt rohkem sisemiselt motiveeritud.

Küsimustikus lasteaiaõpetajate motiveeritust ja töökeskkonna poolset toetuse tajumist hindavad väited jagati alaskaaladeks vastavalt väite iseloomule, originaalküsimustikele (Lam et al., 2009; Roth et al., 2007) ning varasemates uuringutes kooliõpetajatega läbiviidud küsimustikule (Hein et al., 2012). Uurimuses kasutatud motivatsiooni liikide ja psühholoogiliste

vajaduste toetuse tajumise küsimuste puhul sisereliaablust kontrollides selgus, et omaksvõetud motivatsiooni hindavate küsimuste koefitsient jäi küsitavale tasemele (0,55). Saadud tulemust arvestades ning varasematele uuringutele (Marjapuu, 2011; Ntoumanis, 2002) tuginedes moodustati koondskoorid omaksvõetud motivatsiooni ja sisemise motiveerituse väidetelt. Koondskaala reliaabluse koefitsient oli 0,77. Tehti ka faktoranalüüs, mille tulemuste põhjal ning varasematele uuringutele (Hein et al., 2012) tuginedes omaksvõetud motivatsiooni ja sisemise motivatsiooni skaalad langesid ühte ja oli sobilik edasine analüüs läbi viia kolme alaskaalaga.

Nagu eespool öeldud, käesolevas uurimustöös püstitatud hüpoteesidest esimene leidis kinnitust, teine hüpotees leidis osalist kinnitust. Tulemuste põhjal on lasteaiaõpetajad sisemiselt kõrgelt motiveeritud. Sisemine motivatsioon avaldub tegevuste puhul, mille vastu on inimestel endal loomupärane sisemine huvi ning omaksvõetud regulatsiooni puhul on inimene hakanud mingit käitumist teadlikult väärtustama ja selline käitumine on vabatahtlik. Samas aga avaldab motivatsiooniliikide kujunemisele inimese jaoks mõju see, millisel määral keskkonnafaktorid võimaldavad rahuldada tema psühholoogilisi vajadusi (Ryan & Deci, 2000). Varasemalt on leitud (Lam et al., 2009), et sotsiaal- psühholoogilised vajadused on õpetajate püsival motiveeritusel olulise tähtsusega. Käesoleva uurimustöö korrelatsioonianalüüsi tulemused näitasid, et töökeskkonnas kompetentsuse ja autonoomia toetuse tajumine on positiivselt seotud lasteaiaõpetajate sisemise motiveeritusega. Seotuse toetuse tajumine töökeskkonnas on positiivselt seotud nii sisemise motiveerituse kui ka välise motivatsiooniga. Tulemused toetavad varasemate uuringute (Lam et al., 2009) tulemusi, mis on näidanud töökeskkonna toetuse otsest mõju õpetajate motivatsioonile. Samas võib loogiline olla lasteaiaõpetajate hinnangutes välja toodud seotuse toetuse tajumise seos välise motivatsiooniga. Väliselt võib õpetajaid motiveerida näiteks kolleegide toetus ning sellisel juhul mõjutab sotsiaalne keskkond sisemist motivatsiooni välise aspekti kaudu. Käesolevas uurimustöös kasutatud küsimustikus hinnati sotsiaalset seotust näiteks ka väitega, et *paljud kolleegid jagavad minuga metoodilisi vahendeid tegevuste ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks*. Seega võib metoodiliste vahendite jagamist kolleegidega pidada väliseks motivaatoriks.

Teise töös püstitatud hüpoteesi puhul ennustati lasteaiaõpetajate motiveerituse sõltumatust lähtuvalt tööstaažist, vanusest ja tegutsemisvaldkonnast. Varem on uuritud (Kocabac, 2007) põhikooliõpetajaid, nende motivatsioonitegureid õpetamisel ning erinevusi lähtuvalt staažist ja vastutusalast. Põhikooliõpetajate seas läbiviidud uuringus gruppidevahelisi erinevusi ei leitud,



kuid samas toodi õpetajaid motiveerivate teguritena välja oma töö meeldivus, positiivne kooli sisekliima, kolleegide suhtumise kaastöötajasse ning otsustusprotsessidesse kaasamine organisatsioonis. Käesoleva uurimustöö võrdlustulemused näitasid suurema tööstaažiga lasteaiaõpetajate kõrgemat sisemist motiveeritust, küll aga ei tajunud tööstaažist lähtuvalt lasteaiaõpetajad erinevalt toetust oma töökeskkonnas. Seega võib väita, et töökeskkonnast saadav tajutud toetus on oluline ning seda tajutakse sarnaselt sõltumata tööstaažist või tegutsemisvaldkonnast. Suurema staažiga lasteaiaõpetajate kõrgemat sisemist motiveeritust võib põhjendada kui konkreetset erialal töötamise kindlat soovi. Üle kümne aasta lasteaiaõpetajana töötamine näitab tahet, püsivust ja sisemist soovi eelkooliealiste lastega tegelemisel.

Õpetamise valdkonnast lähtuvalt grupe omavahel võrdlema hakates liideti liikumisõpetajate ja muusikaõpetajate hinnangud põhjendusega, et erinevalt rühmaõpetajatest ei olnud valimiks arvuliselt võrdväärselt kättesaadavad liikumisõpetajad ja muusikaõpetajad. Seda võib lugeda ka käesoleva uurimustöö üheks piiranguks.

Mõnevõrra üllatuslik oli tulemus, et võrdlustulemused näitasid rühmaõpetajate kõrgemat sisemist motiveeritust tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel. Tulemust võib selgitada rühmaõpetajatepoolse laste ja lastevanematega igapäevaselt tugevama sideme tekkimisega. Liikumis- ja muusikaõpetajad tegelevad igapäevaste tegevuste käigus kõikide lasteaias käivate lastega ning lastevanematega puututakse vahetult kokku näiteks vajadusel individuaalse tegevuse või üldjuhul ürituste läbiviimise käigus. Samas on see kokkupuude oluliselt väiksema osakaaluga kui igapäevane vahetu kontakt suhtlemisel rühmaõpetajate puhul.

Lisaks võrreldi grupe lasteaiaõpetajate haridustasemest ja vanusest lähtuvalt. Tulemused haridustasemest ja lasteaiaõpetajate vanusest lähtudes erinevusi ei näidanud ning statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud. Seda tulemust võib seostada enesemääratlemise teooria selle küljega, mille järgi autonoomsuse, seotuse ja kompetentsuse tunde ja toetuse tajumine on inimese psühholoogilised vajadused ning mõjutavad seda, kui pühendunult inimene mingi tegevusega tegeleb (Deci & Ryan, 1985). Selle teooria järgi inimene juhindub oma käitumisel nende tegurite rahuldamisest (Ryan & Deci, 2000) ja käesoleva töö kontekstis ei sõltu see vanusest ega haridusest. Samas on selle teooria autorid välja toonud, et nende kolme psühholoogiliste vajaduste rahuldamist võivad siiski mõjutada näiteks inimese elukaar (st millises etapis ta elus parajasti on) või vastavas kultuuriruumis aktsepteeritavad väärtused. Käesoleva uuringu positiivse tulemusena võib välja tuua, et lasteaiaõpetajad tajusid juhtkonna poolset toetust enda

psühholoogilistele vajadustele kõrgelt: kompetentsus=  $4.31 \pm 0,47$ ; autonoomsus=  $4.28 \pm 0,50$ ; seotus=  $4.11 \pm 0,54$ . Varasemates uuringutes koolikeskkonnas on leitud, et kui nt juhtkond või õpetajad saavad koolitust, kuidas kujundada rohkem psühholoogilisi vajadusi toetav keskkond, mõjutab see otseselt keskkonnas õppivate või töötavate inimeste motivatsiooni (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2008; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004).

Kokkuvõtteks võib öelda, et kuigi käesoleva uurimustöö tulemuste põhjal on lasteaiaõpetajad sisemiselt kõrgelt motiveeritud, on toetuse tajumine hinnangute põhjal töökeskkonnas oluline. Läbi psühholoogiliste vajaduste rahuldamise on töökeskkonnas võimalik kujundada lasteaiaõpetajate motivatsiooni, nt ka väliselt motiveeritud tegutsemine võib seeläbi liikuda sisemise motiveerituse poole. Käesoleva uurimuse tulemused võivad olla huvipakkuvad ja uudsed, sest Eestis ei ole uuringuid lasteaiaõpetajate motiveeritusest oma tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel ning selle seosest nende poolt tajutud asutusepoolse töökeskkonna toetusega. Samas võib uuringu piiranguks pidada, et käesolev uuring ei mõõda töökeskkonna tegureid lähtuvalt juhtkonnapoolsetest hinnangutest. Seda võiks tulevikus edasi uurida ning tulemusi omavahel ka võrrelda. Teise töö piiranguna võib välja tuua muusika- ja liikumisõpetajate vähesaade küsitluse läbiviimiseks (andmete kokkuliitmise vajadus). Adekvaatsemat tulemust oleks võimalik saada, kui valimisse planeeritakse rohkem lasteaedasi üle Eesti.

Lähtuvalt püstitatud ülesannetest ja uuringu tulemustest võib teha järgmised järeldused:

- Lasteaiaõpetajate sisemine motiveeritus õpetamiseks on kõrge;
- Lasteaiaõpetajate sisemine motiveeritus on seotud tajutud autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse toetusega; väline motiveeritus on seotud tajutud seotuse toetusega ja pealsurutud motivatsioon on seotud tajutud kompetentsuse toetusega;
- Rohkem kui kümne aastase tööstaažiga lasteaiaõpetajad on sisemiselt rohkem motiveeritud töötama kui alla kümne aastase staažiga lasteaiaõpetajad. Lasteaiaõpetajate vanus ei mõjuta nende motiveeritust töötamisel;
- Rühmaõpetajad on sisemiselt rohkem motiveeritud töötama kui teiste valdkondade õpetajad (liikumis- ja muusikaõpetajad).

## **Tänu sõnad**

Täna oma magistr töö juhendajat mõistva suhtumise, asjakohaste märkuste ja nõuannete eest ning uuringus osalenud lasteaiaõpetajaid kaasa mõtlemise ja küsitlusankeedi täitmise eest. Aitäh toetuse ja abi eest minu pere liikmetele ning sõpradele!

## **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Maike Allik

22.05.2012

## Kasutatud kirjandus

- Aedma, K. (2001). *Kas ainult palk paneb tööle?*. Külastatud aadressil <http://www.director.ee/>
- Bachmann, T., Maruste, R. (2003). *Psühholoogia alused*. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Celikoz, N. (2008). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate prechool teachers. *Education, 131, 1*, 113- 127.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behavior*. New York: New York Plenum Press.
- Deci, E. L., Connell, J. E., & Ryan, R. M. (1989). Self- Determination in a Work Organization. *Journal of Applied Psychology, 74, 4*, 580- 590.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self- Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26, 3 & 4*, 325- 346.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research, 71, 1*, 1-27.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology, 38*, 375–388.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 331–362.
- Gokce, F. (2010). Assessment of teacher motivation. *School Leadership and Management, 30, 5*, 487- 499.

Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of sports Science and Medicine* 11, 123- 130.

Katz, I., & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review* 19, 429–442.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling* (2<sup>nd</sup> Edition ed.). New York: The Guilford Press. 195.

Kocabac, I. (2007). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129, 4, 724- 733.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Ülikooli Kirjastus.

Lam, C. F., & Gurland, S. T. (2008). Self-determined work motivation predicts job outcomes, but what predicts self-determined work motivation?. *Journal of Research in Personality* 42, 1109–1115.

Lam, S.- F., Cheng, R.W- Y., & Choy, H. C. (2009). School Support and Teacher Motivation to Implement Project- Based Learning. *Learning and Instruction*, 20, 1-11.

Lavigne, L. L., & Vallerand, R. J. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 3, 351-369.

Marjapuu, K. (2011). *Õpetaja käitumise seostest Põlva maakonna õpilaste motivatsiooniga kehalises kasvatuses*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Nissilä, S.- P. (2008). *Dünaamiline dialoog õppimises ja õpetamises*. Külastatud aadressil <http://www.kutsepedagoogika.eu/journal/images/stories/Volumes/2008/2-3.pdf>

- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Pellikka, I., Vienola, V., Nuutinen, P., & Niikko, A. (2006). *Arutlusi õpetaja kutse- eetikast*. Tõlkinud Juta Luuri. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Pihu, M.; Hein, V.; Koka, A., & Hagger, M. S. (2008). How students' perceptions of teachers' autonomy-supportive behaviours affect physical activity behaviour: An application of trans-contextual model. *European Journal of Sport Science*, 8(4), 193 - 204.
- Pihu, M. (2009). *The components of social- cognitive models of motivation in predicting physical activity behavior among school students*. Dissertationes Kinesiologiae Universitatis Tartuensis. Tartu: Tartu University Press.
- Polat, S. (2010). The effect of organizational support; Perception of teachers on organizational trust perception of their schools. *African Journal of Business Management*, 4, 14, 3134- 3138.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students engagement by increasing teachers autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self- Determined Teaching May Lead to Self- Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 4, 761- 774.

Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.

Täht, K. (s.a.). *Õppimisega seotud hoiakud: enesetõhusus ja õpimotivatsioon*. Külastatud aadressil.

<http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/14620/Enesetohusus.pdf?sequence=2>

Valgmaa, R., & Nõmm, E. (2008). *Õpetamisest: eesmärgist teostuseni*. Tartu: Eesti Vabaharidusliidu kirjastus.

Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard': the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 3, 379–398.

## Lisad

### ***Lisa 1***

Motiveerituse skaala väited:

#### EXTERNAL (VÄLINE MOTIVATSIOON)

1. Ma leian aega individuaalseteks tegevusteks lastega, sest ma soovin, et lapsevanemad hindaks minu teadmisi ning tunnustaks minu lähedust nende lastega.
2. Ma püüan valida huvitavaid teemasid ja uusi õpetamismeetodeid, et lapsevanemad oleksid rahul ja ei kurdaks.
3. Ma näen vaeva tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel, et ennetada lastepoolset vahelesegamist ja distsipliini probleeme tegevuse ajal.
4. Ma näen vaeva tegevuste ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks, et juhtkond ei hakkaks minu läbiviidavaid tegevusi liialt detailselt jälgima.

#### INTROJECTED (PEALESURUTUD)

5. Ma püüan valida huvitavaid teemasid ja uusi õpetamismeetodeid, sest ma arvan, et on häbiväärne viia läbi tegevusi kogu aeg samamoodi.
6. Ma pingutan tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel, sest vastasel korral ma tunneksin end süüdlasena.
7. Ma pingutan tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel, et mitte tunda häbi kui ma seda ei teeks.
8. Ma leian aega individuaalseteks tegevusteks lastega, sest see paneb mind enda üle uhkust tundma.

#### IDENTIFIED (OMAKSVÕETUD)

9. Ma püüan valida huvitavaid teemasid ja uusi õpetamismeetodeid, sest minu jaoks on oluline uuendustega sammu pidada.
10. Ma leian aega individuaalseteks tegevusteks lastega, sest selle käigus saan ma tegelikult aimu lapse arengust.
11. Ma näen vaeva tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel, sest minu jaoks on oluline anda lastele edasi tunne, et ma hoolin neist.



12. Ma pingutan tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel, sest minu jaoks on oluline tunda, et ma saan sellega lapsi aidata.

#### INTRINSIC (SISEMINE)

13. Ma püüan valida huvitavaid teemasid ja uusi õpetamismeetodeid, sest läbi selle on tore luua uusi asju.

14. Ma näen vaeva tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel, sest mulle meeldib uute ja ainulaadste lahenduste leidmine erinevate laste jaoks.

15. Ma näen vaeva tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel, sest ma naudin lastega vahetu kontakti saavutamist.

16. Ma leian aega individuaalseteks tegevusteks lastega, sest mulle meeldib lastega suhelda.

## ***Lisa 2***

Toetuse tajumise skaala väited:

### **KOMPETENTSUS**

1. Lasteaia õppekava (ka muu dokumentatsioon) määratleb selgelt, millest lastega tegevuste planeerimisel ja läbiviimisel juhinduda.
2. Lasteaia õppekava määratleb piisavalt, kuidas laste arendamiseks tegevusi planeerida ja läbi viia.
3. Lasteaia päevakava tegevuste läbiviimiseks on mõistlik ja ma saan tegevuste ettevalmistamise ja läbiviimisega hästi hakkama.
4. Lasteaia juhtkond arvestab minu töökoormusega, võimaldab mulle aega ja ruumide (asukohtade) valikuid, et ma saaksin oma planeeritud tegevusi hästi läbi viia.
5. Lasteaias on hea kordineeritus ja ma saan tegevusi läbi viia sujuvalt ning tõrgeteta.

### **AUTONOOMSUS**

6. Ma olen kaasatud lasteaia õppe- ja kasvatustegevuse arendustöösse.
7. Juhtkond küsib ja arvestab lasteaia arendustegevuses õpetajate arvamusi.
8. Ma tunnen, et minu arvamusi austatakse lasteaia arendusprotsessis, töögrupi töö käigus.
9. Ma osalen vabatahtlikult ja hea meelega lasteaia arendusprotsessis, töögruppides.
10. Mul on piisavalt valikuvabadust otsuste tegemiseks tööks lastega õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel.

### **SEOTUS KOLLEEGIDEGA**

11. Minu kolleegid julgustavad ja toetavad mind, kui satun tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel raskustesse.
12. Paljud kolleegid jagavad minuga metoodilisi vahendeid ja infoallikaid tegevuste ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks.
13. Paljud kolleegid jagavad minuga oma kogemusi ja oskusi.
14. Paljud kolleegid hoolivad probleemidest, mis mul on tekkinud laste arendamisel.
15. Mina ja mu kolleegid pingutame ühiselt, et laste arendamine oleks lasteaias meeskonnatöö.